IUFM de l'Académie de Montpellier
Centre de Perpignan

ADUA Marjorie

DE LA LECTURE LITTERALE A LA LECTURE LITTERAIRE

Stage en responsabilité en CM2 à l'école de Pézilla de la Rivière

Directeur de mémoire : Monsieur M. PARAYRE

Assesseur :

Année universitaire 2002-2003

RESUME

L'élaboration d'une culture commune et le renforcement de la compréhension de textes complexes sont les principaux objectifs de la littérature au cycle 3.

Comment apprendre à comprendre des textes « réticents » ?

Comment arriver à concilier apprentissage et plaisir de lire ?

Les chercheurs proposent des parcours de lecture pour initier progressivement les élèves à l'interprétation. Ceci dit, comme l'admettent les programmes, cela demande du temps et un travail régulier sur les différentes stratégies de lecture des textes.

SUMMARY

The elaboration of a common culture and the reinforcement of the comprehension of complicated texts are the main objects of literature in « cycle 3 ».

How can we teach the comprehension of « reticent » texts ?

How can we manage to conciliate learning and pleasure in reading ?

Searchers propose reading activities to iniatiate gradually pupils in the process of interpretation. For all that, as the Ministerial Instructions say, it demands time and regular work on the different strategies of reading.

SOMMAIRE

Introduction p. 5

<u>Première partie</u> : Séquences de littérature p. 7

I/ La littérature dans les nouveaux programmes : sa place, ses enjeux p. 7

II/ Première séquence : *Le Luthier de Venise* p. 10

1/ Le choix de l'album et la dimension symbolique p. 10
2/ Description des séances p. 12

III/ Deuxième séquence : *Le Masque de Brumes* p.17

1/ Le choix de l'album et la dimension symbolique p.17
2/ Description des séances p.18

<u>Deuxième partie</u> : Recherches théoriques p.21

I/ La didactique de la lecture littéraire p.21

1/ Le texte littéraire p.21

2/ Les spécificités de la littérature de jeunesse p.24

3/ Les activités possibles p.26

<u>Troisième partie</u> : Analyse réflexive de la pratique p.30

1/ Le dispositif
2/ Les activités proposées

Conclusion p.33

Première partie : Séquences de littérature

I/ La littérature de jeunesse dans les nouveaux programmes : sa place, ses enjeux

Avant de commencer à parler des processus mis en jeu dans l'acte de lire, intéressons-nous en premier lieu aux instructions officielles, afin de connaître les objectifs de la littérature à l'école primaire.
D'après les nouveaux programmes de 2002, la place de la littérature est clairement définie : elle est omniprésente et cela dès l'école maternelle.

Il faut dès le départ donner le goût des belles pages et éveiller le sens du style.

Il est bien entendu que, jusqu'à la fin du cycle 2, les lectures de l'enseignant sont nombreuses et constituent le point de départ des «débats littéraires ». En effet, comme dans les salons du XIXème siècle (!) il est question, lorsque le texte s'y prête, d'organiser des discussions autour des différentes interprétations possibles des élèves.
Ainsi, pour que ces débats soient « nourris », les textes prévoient dès les premiers pas dans le monde de la littérature, des **parcours de lecture** qui permettent d'effectuer des rapprochements de personnages et de thèmes, ce qui permet aussi d'élaborer une première culture littéraire . Les supports à cet âge sont surtout des albums et des contes.
Les textes officiels ne parlent pas à ce niveau «d'interprétation » même si, nous le savons, chaque enfant se représente l'histoire lue par rapport à son vécu, son affectivité, sa sensibilité. Toutefois, les programmes mentionnent la nécessité de faire verbaliser tout ce que le livre a pu révéler au plus profond de chacun. Au cycle 1, la littérature fait partie du domaine : *Le langage au cœur des apprentissages* mais elle est aussi, à mon avis, étroitement liée à celui qui s'intitule : *La sensibilité, l'imagination, la création*. En effet, les personnages rencontrés et les émotions partagées lors de la lecture referont leur apparition dans les productions d'arts plastiques ou de jeu théâtral.

Au cycle 2, la littérature figure dans *La maîtrise du langage et de la langue française* dans la sous partie *Lecture.* C'est à ce niveau qu'apparaît la problématique qui est le fil conducteur de mes recherches : qu'est-ce exactement que la lecture littéraire à l'école primaire ?

D'après les programmes, l'acte de lire met en jeu deux activités **très différentes** :

?? L'identification des mots

?? La compréhension des énoncés lus

Je rajouterai aussi l'interprétation dont les textes ne parlent pas et qui est intiment liée à la sensibilité de chacun ainsi qu'au parcours littéraire.

Comme les élèves apprennent à lire, ils ne sont pas libérés du travail de déchiffrage et ils n'accèdent donc pas directement à la compréhension quand ils lisent eux-mêmes des textes (quand c'est l'enseignant qui lit à haute voix, le problème ne se pose pas ou du moins la tâche est moins intense). D'où tout l'intérêt de fréquenter avec assiduité les textes, pour que le processus de compréhension (qui est l'activité intellectuelle qui fait appel à toutes les connaissances de l'élève) s'automatise elle aussi et laisse place au processus d'interprétation. Il est important de souligner que les textes stipulent bien qu'il faut impérativement, en parallèle avec l'utilisation d'un manuel, faire fréquenter la littérature de jeunesse si l'on veut que les élèves accèdent à la **compréhension fine** des textes complexes. En effet, il n'est pas question de se contenter d'une **compréhension littérale** qui ne s'occupe que du thème (de quoi parle le texte ?) et du propos (qu'est-ce qu'il en dit ?). Il faut apprendre aux élèves à retrouver des informations implicites qui sont à leur portée en développant des **stratégies de lecture** et en les explicitant avec eux. «Cela implique de la part de l'enseignant un questionnement précis sur **l'implicite** et conduit à une **attitude interprétative** du lecteur. »

Il est toujours question de parcours de lecture qui permettent à l'élève de construire des repères, des parallèles entre les personnages, les thèmes, les genres, les auteurs et les illustrateurs.

Notons en plus l'articulation avec l'écriture qui est préconisée car elle aide les élèves à mieux s'impliquer dans l'activité littéraire et de ce fait à mieux la comprendre. Je pense, effectivement, que le fait de faire produire les élèves les rend actifs, leur donne un rôle, un pouvoir sur le monde de l'écrit. On appréhende mieux quelque chose que l'on a déjà soi même expérimenté. C'est ainsi que l'on crée des besoins et que l'on justifie la nécessité d'apprendre. En ce qui concerne la dictée à l'adulte, de récents travaux tentent d'en montrer les limites. Celle-ci consiste à faire de l'enseignant un simple scripteur de l'oral, il ne fait

que de la transcription de l'oral. De plus, l'enseignant questionne les élèves sur la validité de leurs propos et les guide fortement pour « bien écrire ». Cette façon de procéder doit être pensée afin de ne pas tomber facilement dans ces dérives. Les chercheurs proposent aujourd'hui des «commandes à l'adulte » qui consistent à faire lister aux enfants, dans le cadre d'un récit par exemple, les éléments qu'ils désirent voir apparaître dans leur histoire (personnages, lieux, relation, péripéties…). La rédaction n'a pas lieu sur le moment, l'enseignant propose différentes versions contenant les éléments listés et les élèves choisissent enfin le récit qui correspond à leurs attentes en justifiant leur choix. La production d'écrit est un exercice très intéressant car elle demande à l'élève une réelle réflexion sur ce qui constitue un texte. On peut par exemple, prolonger un texte, transformer la fin ou un épisode, changer le personnage principal…

Au cycle 3, on parle plus précisément d'Education littéraire et humaine. Il n'y a pas de grands changements, l'essentiel est basé sur la reformulation et les débats. Il faut tout de même attirer l'attention des élèves sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre afin de susciter les conflits d'interprétation qui nécessitent des efforts d'argumentation. Il est intéressant de montrer aux élèves que différentes interprétations sont possibles dans la mesure où elles s'inscrivent dans la logique du texte. Pour mettre en évidence que ces suggestions sont acceptables, les élèves doivent avoir recours à l'argumentation et donc au texte. C'est ainsi qu'ils s'exercent à revenir sur des éléments pour vérifier la validité de certaines propositions et qu'ils apprennent à « fouiller » le texte.

L'objectif principal est de faire acquérir des références culturelles en organisant des réseaux ordonnés notamment. Le but, en effet, n'est pas de former les élèves à l'explication approfondie d'une œuvre, mais de leur permettre de se construire un bagage culturel parfois indispensable à la compréhension fine de certaines œuvres.

Ainsi, les élèves deviennent progressivement capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse : ils comprennent et interprètent sans l'aide de l'adulte. Pour cela, les textes stipulent qu'il faut mettre en place des **ateliers de lecture** au cours desquels les élèves apprennent à traiter successivement les marques linguistiques du texte et à les comprendre. La difficulté en matière de littérature (apprentissages littéraires) réside dans le travail qui sera effectué lors de ces ateliers. Les tâches qui sont demandées aux élèves sont souvent très formelles et paraissent , aux yeux des enfants, déconnectées du sens du texte. Il est difficile de montrer qu'un travail sur la description des personnages permet de faire avancer l'intrigue. Toutefois, la régularité des activités et notamment les débats permettent

avec le temps d'appréhender l'objet littéraire. C'est à l'enseignant de créer des habitudes qui deviendront des réflexes inconscients et qui guideront les élèves.

Pour résumer les directives des nouveaux programmes, nous dirons qu'il n'y a pas d'âge pour s'approprier un texte littéraire (adapté) et que l'apprentissage de la lecture ne doit pas évincer celui de la compréhension fine du texte. Nous avons noté en annexe les compétences devant être acquises à la fin de chaque cycle dans le domaine de la littérature de jeunesse. Précisons tout de même qu'au cycle 2, comprendre les informations implicites d'un texte n'est pas une compétence attendue, on ne s'attache réellement qu'à l'explicite même si l'on travaille petit à petit sur l'implicite. De plus, il n'est précisé qu'en fin de cycle 3 que les élèves doivent avoir compris et retenu que :

> *Le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s 'affranchir des contraintes du texte.*

Il est peut-être préférable de garder cette connaissance à l'esprit même quand on travaille avec des élèves de cycle 2 car, c'est d'après moi le point essentiel du travail de littérature.

Les programmes ayant été explicités, je vais maintenant exposer mes choix et décrire mes séances.

II/ Première séquence : *Le Luthier de Venise* de Claude CLEMENT

1/ Le choix de l'album et la dimension symbolique :

Comme je l'ai déjà précisé en introduction, j'ai choisi de travailler sur l'album pour trois raisons. La première est que je ne savais pas quoi sélectionner et qu'un maître formateur m'a conseillé *Le Luthier de Venise* de Claude CLEMENT, un album difficile à appréhender mais très intéressant. La deuxième raison est que, généralement, la fréquentation d'albums se limite aux petites classes car on range trop hâtivement ce genre de livres au rayon de la littérature pour les tout-petits. Cela est fort regrettable car en s'intéressant à ce genre de

littérature, on s'aperçoit qu'elle peut s'avérer extrêmement riche et peut même permettre aux lecteurs « lents » d'apprécier un texte littéraire qui n'est pas très long. Enfin, la troisième raison est que la spécificité de l'album, à savoir un texte accompagné d'illustrations, peut être un déclencheur de sens. En effet, le non-dit du texte est parfois éclairé par les illustrations et inversement.

La dimension symbolique dans *Le Luthier de Venise*

Avant de décrire les séances que j'ai menées, il serait préférable que je retrace en quelques lignes la lecture personnelle que j'ai pu faire de l'album afin de souligner les points que je souhaitais mettre en lumière avec les élèves.

Tout d'abord, il me paraît important, pour ne pas dire indispensable, de parler du style d'écriture de l'auteur. En effet, la première chose qui m'a interpellée est l'utilisation de la fonction poétique du langage. Les mots sont choisis et se parlent entre eux :

> *Dans les rues et sur les canaux passaient masques et crinolines.*
> *Sur les places* ***naissaient*** *des orchestres.*
> *Le long des escaliers, des rondes de pierrots (…)****ruisselaien****t comme l'eau des fontaines.*

De plus, la présence d'un refrain vient rythmer le texte et renforcer la musicalité des mots.
Enfin, il y a la dimension symbolique : un luthier, qui a pour seul ami un arbre, et qui vit à Venise, ville enchantée par sa position et son carnaval, voit son arbre mourir et décide de fabriquer un violoncelle avec le bois de celui-ci. Personne n'arrive à faire chanter CE violoncelle mais un jeune artiste se met à nu et réussit à dompter l'instrument. Ce n'est qu'après avoir quitté masques et «amis » (il est accompagné de femmes car il est célèbre), qu'après avoir mis tout son cœur, donné tout son être qu'il arrive à communier avec l'instrument. Le luthier retrouve alors son compagnon (l'arbre) qui a été ressuscité. L'interprétation que je propose personnellement est qu'il ne faut pas se cacher derrière un masque, l'important est d'être soi-même et d'aller au bout de ses passions, de persévérer. La Nature joue un rôle très important, elle accompagne toujours l'homme vers ce qui est pur, et lui permet d'accéder à ce qu'il y a de meilleur en lui ; elle est présente dans beaucoup d'œuvres de C.CLEMENT. Je pense avoir dit l'essentiel sans prétendre faire une explication de texte. Pour une question d'espace, je ne peux pas m'attarder sur les

illustrations qui sont magnifiques mais je vais juste faire remarquer qu'à la fin, l'image de l'arbre qui « repousse » à l'extrémité du violoncelle peut être une aide à la compréhension.

2/ description des séances :

Objectif de la séquence : Je veux que mes élèves découvrent l'univers fantasmatique de C. Clément. Je veux qu'ils prennent conscience du (ou des) message caché qu'ils ne peuvent pas interpréter s'ils se contentent de répondre à la question : Que s'est-il passé dans cette histoire ?

SEANCE 1 :

Phase 1 : La première de couverture

Matériel : 1 album grand format (à la française) et un format de poche

Dispositif : groupe classe

Activité : Montrer l'album, décrire à l'oral et émettre des hypothèses sur le contenu + Ecrire, au brouillon, trois questions que l'on se pose à la vue de la première de couverture .

Durée : 20 min

Phase 2 : Lecture du texte

Lecture expressive de l'enseignant.

Dispositif : Tous les élèves sont regroupés autour de l'enseignant (par terre) pour pouvoir regarder les illustrations et créer une ambiance chaleureuse pour la lecture.

Durée : 20 min

Arrêt de la lecture à un moment préalablement choisi « il s'empara du violoncelle et voulut jouer une mélodie »

Objectifs : Augmenter le « suspens », donner l'envie de lire la suite, impliquer tous les élèves et comparer les possibilités de fins.

Travail d'écriture : continue l'histoire.

Durée : 25 min

Déroulement :

Dès que j'ai montré l'album, les réactions ont été immédiates : « mais c'est un livre pour les petits, il y a des images ». J'ai tenté en quelques mots d'expliquer que les albums n'étaient pas réservés exclusivement aux enfants et que certains présentaient même un réel travail de « réflexion », en bref, les élèves allaient découvrir quelque chose de nouveau. En effet, ils étaient habitués à travailler sur des romans et les questions qui leur étaient posées ne portaient pas sur le fond mais sur la compréhension globale de l'œuvre ainsi que sur quelques moyens techniques.

Nous avons donc porté notre attention sur la première de couverture. La beauté de l'image les a interpellés, ils m'ont dit qu'elle ressemblait à une peinture puis les hypothèses ont émergé : « Le monsieur est tout seul » « c'est le luthier » « il porte des vêtements typiques » « il y a un oiseau sur sa main et un nid sur le violoncelle » « il est dans la rue, c'est bizarre il est dans l'eau » « les gens le regardent d'en haut, sur le pont »…

Les élèves se sont focalisés sur la présence de l'oiseau mais le nid ne les a pas choqué pourtant ce n'est pas habituel. Je leur ai juste demandé pourquoi il y avait ce nid et ils ont pensé que le monsieur était un SDF et qu'il jouait sa musique pour les oiseaux. Nous avons ensuite parlé du carnaval de Venise, je leur ai montré des photographies de personnes masquées pour qu'ils se plongent dans l'atmosphère festive .

Par la suite , lorsqu'il a fallu rédiger trois questions au brouillon, les élèves ont éprouvé quelques difficultés car le titre ne les aidait pas et que la première de couverture n'est peut-être pas très explicite pour des enfants de cet âge. Certains ont donné des exemples de questions pour aiguiller les autres qui après réflexion ont trouvé cette façon de procéder plutôt intéressante et m'ont même demandé s'ils pourraient s'échanger les questions une fois la lecture du texte terminée. Malheureusement, une fois la séance finie, en lisant les questions, je me suis aperçue qu'elles n'étaient pas vraiment pertinentes . Il aurait fallu que je sélectionne celles qui ne trouvaient pas de réponse immédiate dans le texte et qui invitaient à la réflexion. Il est normal que les élèves n'aient pas «réussi » cette tâche vu qu'ils ne sont pas habitués à questionner le texte. Il est encore plus difficile d'anticiper sur celui-ci à partir d'une simple image et d'un titre qui n'éclaire pas la compréhension.

Nous sommes ensuite passés à la lecture et c'est sans aucun doute le moment le plus magique. On aurait dit que je leur faisais un véritable cadeau ! Aucun problème d'écoute, tout le monde était en admiration devant les illustrations et la prose de l'auteur. Même si nous ne possédions qu'un seul exemplaire en grand format, le dispositif mis en place permettait à chacun d'analyser les images. Lorsque j'ai interrompu la lecture et fermé l'album, la déception a été unanime. J'ai ensuite demandé de prendre le cahier d'écrivain et

de continuer l'histoire. Je pensais qu' « à chaud » ce serait plus évident. Cependant, pour les élèves qui manquent de culture livresque c'est un exercice difficile car il faut rester dans l'optique du livre. J'ai fait le choix de ne pas engager d'échange à ce niveau de l'étude pour ne pas influencer certains élèves. Je pensais que ceux qui éprouvent des difficultés se contenteraient de reprendre les idées énoncées à l'oral sans s'investir réellement dans le texte. En réalité, il aurait été intéressant de lancer quelques pistes sans les valider pour permettre la mise en train de l'écriture. Cet échange aurait pu débloquer ceux qui manquent de culture littéraire.

SEANCE 2 :

Phase 1 : Lecture de quelques productions + discussion collective

Matériel : Les cahiers d'écrivain

Dispositif : groupe-classe à l'oral

Durée : 30 min

Phase 2 : Lecture magistrale de la fin de l'album + discussion

Matériel : L'album en grand format

Dispositif : regroupement, par terre, autour de l'album

Durée : 20 min

Déroulement :

La lecture des productions est un moment très intéressant. Tout d'abord, les enfants apprécient beaucoup de se retrouver dans la peau d'un auteur et que leur écriture soit reconnue. Ensuite, d'un point de vue didactique, la lecture à haute voix, faite par l'enseignant, permet aux élèves de se rendre compte de l'impact de leurs écrits sur un lecteur et sur un auditoire. Les critiques sont constructives, tout le monde participe, ce n'est pas seulement la parole de l'enseignant qui vient relever les erreurs. Les élèves prennent conscience de l'importance de certains éléments indispensables à la bonne compréhension du lecteur. Ils se rendent compte que les anaphores ont un rôle primordial dans la détermination du sens ainsi que l'emploi des temps. De plus, d'un point de vue littéraire, ils se nourrissent des idées de leurs camarades et sont confrontés à d'autres versions, d'autres interprétations. Il est important d'entraîner les élèves à ce genre d'exercice car ils sont très critiques et, la seule chose qui les intéresse dans un premier temps, est de trouver la

personne qui a écrit le texte. Les premières remarques sont très subjectives et liées aux péripéties, il faut leur apprendre à dépasser ce stade et à se poser la question du «pourquoi est-ce que j'aime ce texte ? ».

C'est lors de ces moments que les enfants s'imprègnent le plus des remarques car elles viennent aussi de leurs pairs. Nous avons donc conclu, après la lecture de quelques productions significatives, que certains éléments étaient incontournables pour continuer une histoire (lieu, atmosphère, caractère des personnages..)

Phase 2 : Lecture de la fin de l'histoire

Les élèves attendent avec impatience de connaître le dénouement pour pouvoir comparer avec leurs productions. Toutefois, l'album que j'avais choisi ne se prête pas à ce genre d'exercice si l'on en juge la réaction des enfants. En effet, les élèves s'attendent à une chute inhabituelle, mais malheureusement ils ont été déçus car si l'on ne dépasse pas le premier plan il ne se passe rien d'extraordinaire. Le jeune artiste réussit à jouer du violoncelle et il n'y a pas de réels rebondissements. Ceci dit, leurs réactions m'ont permis de leur demander pourquoi, alors, j'avais choisi cette œuvre s'il ne se passait rien de surprenant. Certains m'ont répondu que c'était pour la beauté de l'album car ils sentaient que le style était bien marqué mais aucun ne m'a parlé des passions, de mettre tout son cœur, de persévérance et de naturel ce qui peut paraître normal.

SEANCE 3 : Discussion collective sur le message caché du texte avec analyse de la dernière illustration.

Durée : 30 min

Déroulement :

Nous avons commencé par rappeler les grandes lignes de l'histoire, puis nous avons repris les questions que les élèves avaient rédigées au brouillon d'après la première de couverture. Certaines ne présentaient pas de réel intérêt pour la compréhension du texte, mais d'autres étaient plus pertinentes, par exemple : « pourquoi y a-t-il un nid sur le violoncelle ? », question qui est directement liée à la renaissance de l'arbre.

Nous avons ensuite engagé la discussion sur les personnages, assez mystérieux, puis sur le rôle de l'arbre. Enfin, j'ai fini par prendre la parole pour leur faire remarquer la musicalité des phrases, elles ressemblent à des vers et je leur ai fait part de mon interprétation. Evidemment, ils ont été très touchés, comme abasourdis et m'ont demandé comment je

faisais pour arriver à « voir » cela ! J'ai donc profité de leur curiosité pour revenir sur les passages qui faisaient sens pour moi. Ces retours au texte étaient, pour moi, importants car c'est un réflexe que les élèves doivent acquérir.

Malgré la difficulté du texte, mon objectif a été atteint. Je désirais faire découvrir aux enfants une autre dimension de l'album , même si, dans un premier temps, elle ne vient pas forcément d'eux. Les élèves m'ont demandé si je ne possédais pas un autre album pour essayer à leur tour de trouver ce qui se cachait entre les lignes. Il faut préciser que j'étais en milieu rural, avec des enfants qui n'ont pas de gros problèmes de lecture et qui, étant assez « scolaires », ont apprécié de partager un ouvrage collectivement plutôt que chacun devant sa feuille et ses questions. Une version de l'album, le grand format, est resté à leur disposition en classe et ils pouvaient emprunter le format de poche pour la maison (ils étaient très fiers de pouvoir donner une interprétation du texte à leurs parents !).

III/ Deuxième séquence : *Le Masque de Brumes* de Claude CLEMENT

1/ Le choix de l'album et la dimension symbolique :

J’ai délibérément choisi un autre album du même auteur pour deux raisons . La première est pour une question de logique, les élèves ne connaissaient pas cet auteur et il est intéressant pour parler de son style d’avoir rencontré au moins deux de ses œuvres. La deuxième raison est d’ordre didactique, en effet, les savoirs rencontrés lors de la première étude de texte sont plus facilement transférables si l’on peut les retrouver dans l’autre texte.
J’ai choisi *Le Masque de Brumes* de Claude CLEMENT car c’est un très bel album, comme le premier, et parce qu’il paraît plus accessible. Cet album raconte l’histoire d’un enfant africain, Mwanda-le-poète, (importance de la place de « l’artiste » dans la société) qui part à la recherche d’un masque pour sa tribu. Lors de la situation initiale, le narrateur explique qu’un conteur est venu au village « vendre ses fables » sur la vie à la ville et que, attirés par ces « clinquants mirages », les deux amis de Mwanda décident de quitter amis et parents. Le soir même, les esprits se mettent à gronder et la foudre s’abat sur l’arbre sacré où se trouve le masque qui dicte la vie des villageois (rites africains). Le village est alors en deuil, la vie ne peut reprendre sans le masque. Mwanda décide alors de partir à la recherche d’un nouveau masque pour sa pauvre et triste tribu. De nombreuses péripéties l’attendent mais, au bout de son chemin, il rencontre une vieille dame au bord de l’océan, elle symbolise la tristesse des hommes. Elle explique à l’enfant qu’elle attend « l’instant de son dernier instant . Celui où se noient les chagrins. ». A son tour Mwanda lui donne les raisons de sa présence et elle lui répond : « Ne cherche plus. Voici le bout de nos chemins ». Alors qu’elle s’enfonce dans l’océan, un tronc échoue sur le sable, l’enfant décide de fabriquer un nouveau masque et rentre au village pour l’accrocher « au sommet de l’Arbre Debout. ».
La symbolique de cet album est, d’après moi, plus facilement appréciable par les élèves. Alors que les amis du jeune africain abandonnent les leurs, attirés par l’appât du gain et de la belle vie, Mwanda, lui, quitte le village pour une noble cause. Guidé par son cœur et pour aider son village, il va affronter les dangers pour résoudre un problème. De plus, il pourrait se contenter d’un vulgaire morceau de bois mais il part à la recherche du bois sacré. La dimension symbolique atteint son apogée avec l’apparition de la vieille dame, symbole de la tristesse des hommes, qui va permettre à l’enfant de résoudre l’énigme de l’histoire .
Cet album est, une fois de plus, une incitation au rêve sans pour autant oublier le monde réel car les éléments qui le constituent sont proches des rites religieux africains.
Le style de l’auteur est toujours fortement marqué, l’écriture est moins poétique que dans *Le Luthier de Venise* mais C.CLEMENT utilise encore, pour rythmer son récit, un refrain :

« Je m'en irai jusqu'au bout de la terre, en suivant les tambours du vent, à la recherche du nouveau masque. ».
En ce qui concerne les images, elles sont nettement plus symboliques que dans *Le Luthier de Venise*, ce sont plus des illustrations qui permettent au lecteur de se plonger dans l'atmosphère africaine.

J'ai choisi de travailler différemment avec ce nouvel album. J'ai opté pour le faire découvrir par l'intermédiaire des illustrations et par le mode de l'écrit de travail.

2/ Description des séances :

SEANCE 1 :
Phase 1 :
Objectif : Découverte de l'album (illustrations)
Matériel : Un album en grand format
Dispositif : Groupe-classe, par terre autour de l'album
Durée : 20 min

Phase 2 :
Objectif : écrire une histoire à partir des illustrations
Dispositif : écrit individuel
Durée : 30 min

Déroulement :

J'ai présenté l'album aux élèves et je les ai laissé s'exprimer : « Un nouvel album » « on va faire comme avec le luthier » « c'est le même auteur mais pas le même dessinateur » « ça ne se passe pas à Venise, on dirait que c'est en Afrique » « Le garçon s'appelle peut-être Brumes car le titre c'est Le Masque de Brumes » « C'est de la peinture, on voit les traces de pinceaux » …
Ces moments là sont intenses car les remarques que font les enfants correspondent aux processus d'analyse qui sont mis en place par le lecteur qui va choisir son livre. De plus les élèves sont intrigués par la nouveauté et leur curiosité leur donne envie de découvrir le

texte. Ils analysent automatiquement la première de couverture pour y trouver un maximum d'indices.

Ensuite, je leur montre la première page en cachant le texte, ce qui les interpelle : « vous n'allez pas lire le texte maîtresse ? » J'explique alors que dans un premier temps nous allons découvrir les illustrations et que, dans un deuxième temps ils devront écrire l'histoire du Masque de Brumes. Je précise, car je lis l'inquiétude sur leurs visages, que le but n'est pas de trouver ce que l'auteur a écrit mais d'inventer sa propre histoire en accord avec les images.

Toutes les illustrations sont observées, et je n'interdis pas aux élèves de s'exprimer afin de ne pas refaire la même erreur que pour la séance d'écriture précédente, puis le travail d'écriture débute .

Mon objectif, en les faisant produire, est de les impliquer le plus possible dans le livre et dans l'activité. Je suppose qu'ils auront envie de découvrir le texte original et de comparer avec leur production. De plus, on se rend plus compte des difficultés quand on y est confronté.

SEANCE 2 et 3 : Ecriture de l'histoire

Durée : 45 min chacune

SEANCE 4 : Lecture à haute voix de quelques productions et discussion collective sur les différentes interprétations des images.

Durée : 1 h

Déroulement :

Comme dans la séance précédente, les élèves ont pris plaisir à écouter les productions de leurs camarades et à noter les différentes interprétations. Cette séance a duré longtemps parce qu'elle servait à préparer la séance de réécriture (2ème jet) qui allait suivre.

SEANCE 5 :

Phase 1 : Découverte du texte original

Matériel : un texte par élève (arrangé sans les illustrations)

Dispositif : lecture individuelle

Durée : 25 min

Phase 2 : Discussion collective et réponse au questionnaire

Durée : 40 min

Déroulement :

Le texte a été lu assez rapidement et apprécié. La discussion tourna autour des causes de la colère du ciel que les enfants ont su interpréter, autour de la mystérieuse vieille dame et la fabrication du Masque. Les filles en général ont été plus touchées par le récit alors que les garçons ont relevé les péripéties du jeune Mwanda. Par contre, les élèves n'ont pas compris que la vieille dame représentait la tristesse des hommes, ils ont du mal à saisir le sens de l'allégorie.

En ce qui concerne le questionnaire (en annexe), les élèves dans l'ensemble ont réussi à répondre aux questions de compréhension. J'ai essayé de ne poser que des questions portant sur « l'interprétation » c'est-à-dire sur le pourquoi. Par exemple, le texte ne donne pas la raison de la colère du ciel mais il est facile de comprendre que c'est à cause du départ des amis de Mwanda. Toutefois certaines questions étaient moins pertinentes comme la question 5 : Qui rencontre Mwanda sur son chemin ? Que font ces personnages dans l'histoire ? Mon objectif était de leur faire remarquer que plus il y a de personnages, plus la quête est intéressante, il y a les personnages qui aident le héros et ceux qui l'empêchent d'avancer. Cette remarque est censée les aider à construire leur récit, à l'enrichir.

Une exploitation des réponses obtenues a eu lieu collectivement à l'oral et a permis d'engager un débat sur la validité des «interprétations ». La dernière question est, à mon avis, une des plus intéressantes car elle permet à chacun de donner son interprétation et de la justifier.

Deuxième partie : Recherches théoriques

II / La didactique de la lecture littéraire

1/ Le texte littéraire

Ce sujet fait l'objet de multiples recherches qui tentent d'apporter des éléments de réponse à la question : Quelles sont les spécificités de la littérature et pour notre part de la littérature de jeunesse ?

Pour C. POSLANIEC, ce n'est pas dans l'objet littéraire lui-même que l'on peut trouver une piste de réponse car, on s'accorde à dire en général, que «ce qui est littéraire est beau et éternel ». Cependant, cette représentation conventionnelle, qui donne les grands traits de la littérarité (on utilise cette notion inventée par Jacobson en 1921 pour déterminer «ce qui fait d'un message verbal une œuvre d'art »), présente un inconvénient majeur : le temps. En effet, si c'est la postérité qui fait la littérarité, il devient alors difficile pour l'enseignant de trouver des textes littéraires dans les écrits contemporains qui n'ont pas passé l'épreuve du temps, la littérature se résumerait donc aux «classiques ». De plus, comme le précise C. POSLANIEC, il nous manque l'instrument qui permet de mesurer la beauté, le caractère esthétique d'une œuvre. Il faut donc chercher ailleurs la source du caractère littéraire d'un texte.

D'après Claude Lafarge dans *La valeur littéraire, figuration littéraire et usages sociaux*, Fayard, 1983 :

> *La définition de la littérature (comme corpus) se limite à une autre acception du terme, à la valeur littéraire, valeur proprement magique d'un objet investi par la croyance, où chacun trouve sa propre croyance réassurée par la croyance d'autrui, par l'autorité aussi d'institutions vouées au culte de la littérature (écoles, académies) et par celles d'autorités produisant cette valeur (auteurs, éditeurs et critiques de renom).*

Selon cette définition de la valeur littéraire, ce sont les «institutions » qui font qu'un texte accède au rang de la littérature, ce qui lui procure un caractère universel dans lequel chacun se retrouve. Cependant, pour notre problème (les spécificités de la littérature de jeunesse) cette observation n'est pas plus éclairante car les institutions n'accordent pas de valeur littéraire

aux livres pour la jeunesse. La difficulté réside dans le fait que « l'enfant n'a jamais été considéré comme capable d'évaluer, d'apprécier l'acte artistique ou littéraire »[1].

Jusque là, la postérité et les institutions n'ont pas été suffisantes pour identifier les spécificités du texte littéraire, il faut donc continuer à chercher ailleurs.

Selon Yves BONNEFOY dans *Lever les yeux de son livre* :

> *(…) le sens d'un texte ne peut commencer à valoir pour nous qu'après la vérification qui consiste, instinctivement d'ailleurs, à en recharger les mots de nos souvenirs ou de nos expériences présentes.*

D'après Paul RICOEUR dans *Du texte à l'action*, Seuil, 1986 :

> *(…) comprendre c'est se comprendre devant le texte. Non point imposer sa propre capacité finie de comprendre, mais s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste (…)*

Ces observations ont un point commun : elles définissent la littérarité selon le ressenti du lecteur. En effet, le lecteur doit avoir un rôle actif dans l'acte de lire, il ne doit pas se contenter de « consommer » l'œuvre mais il doit la construire au fur et à mesure de sa lecture. Cette perspective est d'autant plus intéressante qu'elle est directement liée à notre rôle en tant qu'enseignant. Notre objectif est de faire prendre conscience aux élèves que la tâche essentielle du lecteur est de déterminer le sens d'un livre (ce n'est normalement pas une « tâche » puisque l'objectif principal d'un livre est de procurer du plaisir à son lecteur).

Toutefois, le lecteur n'est pas habitué à prendre en considération que c'est à lui que revient le rôle de détermination du sens. Il faut donc faire en sorte qu'il assume cette liberté qui est une condition minimum de la lecture productrice de sens.

Grâce à ces remarques, nous voyons un peu plus clair dans nos recherches sur le caractère littéraire d'un texte mais il reste à le préciser. En effet, nous nous rendons alors compte que le sens d'un livre ne peut être épuisé par aucune lecture et c'est d'ailleurs ce qui le différencie du texte informationnel. Comme le stipule R. ESCARPIT :

> *Il n'y a que sur une œuvre littéraire qu'on puisse greffer des sens nouveaux sans détruire son identité.*

C'est donc le lecteur qui construit le texte littéraire en respectant sa logique interne.

Une autre notion importante intervient dans la lecture, celle de plaisir. Un livre qui plaît est un livre qui crée la surprise ou étonne le lecteur et l'on sait, qu'avant de se lancer dans sa quête, que le lecteur a des attentes (inconscientes) qu'il ne peut pas toujours formuler. Alors qu'un

[1] Elisabeth Badinter citée dans *La littérature d'enfance et d*e jeunesse.Etat des lieux, Hachette, 1988

lecteur « non expert » s'étonne des émotions qu'il ressent face aux mots, le lecteur «expert » lui, s'étonne de la nouveauté par rapport à tout ce qui a été écrit précédemment.

On peut donc considérer comme littéraire tout livre qui procure l'étonnement ou l'admiration chez un lecteur à un moment donné. Ceci revient à dire que la notion de littérarité est relative, qu'elle va dépendre du lecteur, de sa capacité à percevoir certains agencements du livre, certaines techniques utilisées par l'auteur, de sa maîtrise de la langue et de sa culture ou de ses expériences.

Il faut toutefois préciser que certains textes offrent au lecteur davantage de matière quantitativement que d'autres. Un texte riche en possibilités connotatives offre davantage de chance de rencontrer de nombreux lecteurs.

C'est sur point que l'on rejoint l'idée de Catherine TAUVERON :

> *Un texte littéraire a une épaisseur, des portes secrètes avec un grenier et un sous-sol.*

La dimension implicite est un des éléments qui contribuent à la richesse d'un texte . Comme le disent les instructions officielles « le sens d'un texte n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur ».

La dimension du vécu ou du vécu culturel a donc une importance primordiale et c'est à ce niveau que l'école intervient : elle donne l'occasion à l'enfant, apprenti lecteur, de se nourrir de textes littéraires et d'expériences communes qui vont construire son bagage référentiel. L'enfant prendra ainsi plaisir à reconnaître dans les textes, les clins d'œil ou inférences, qu'il aura déjà rencontrées dans d'autres œuvres.

Ceci dit, la difficulté réside dans le fait que le plaisir est subjectif et intime et que par conséquent, un apprentissage paraît difficilement conciliable. Toutefois, comme le stipule C.TAUVERON dans le numéro 19 de *Repères* :

> *Il existe une forme de plaisir intellectif et esthétique qui est, comme le goût avec lequel il a partie liée, le fruit d'une éducation.*

Ce qui revient à dire que dès les premiers apprentissages il faut entraîner les enfants à lire des textes dont le sens est à construire, il faut leur faire prendre conscience qu'ils jouent un rôle actif dans la détermination de l'œuvre .

Pour résumer, nous retiendrons que la caractéristique principale d'un texte littéraire est la liberté qu'il offre à son lecteur sachant pertinemment que cette tentative de définition est des plus réductrices .

Nous allons maintenant étudier de plus près une forme de littérature qui fait partie de la littérature générale : la littérature de jeunesse.

2/ Les spécificités de la littérature de jeunesse :

Les représentations concernant la littérature de jeunesse ont évolué avec l'image que l'on se fait des enfants. De plus, même si cette littérature s'adresse aux enfants, ce sont en général les adultes qui la choisissent. Or, comme au siècle dernier les adultes avaient des idées bien arrêtées concernant les enfants (l'enseignant a évolué avec ces idées), ils les considéraient comme « ceux qui ne savaient pas », ceux qui n'étaient pas encore des personnes, la littérature de jeunesse avait donc un devoir d'éducation (comprenant instruction et morale). Dans un premier temps, le style importait peu, l'accent était mis sur le message éducatif tandis que, plus tard, la littérature de jeunesse a développé ses propres styles (POSLANIEC parle du style « à la mémoire de notre bon La Fontaine », un autre qu'il appelle « j'te dis pas l'angoisse », du Céline revu par Petit Nicolas et enfin le style du « Pirouli roula dans la mousse et roule que je t'éclabousse » s'adressant aux plus jeunes). Ces représentations étant solidement installées, il a été difficile de les faire évoluer pour faire avancer, par là même, la lecture du jeune enfant.

Aujourd'hui cependant, on trouve de nombreux ouvrages, destinés aux enfants, qui attirent l'attention des adultes. Un des meilleurs exemples est celui de l'auteur Anthony BROWNE : sa dimension symbolique, notamment dans *Tout change* parle d'un fait important dans la vie d'un enfant, l'arrivée d'un petit frère ou d'une petite sœur. La série des *Marcel*, du même auteur, est aussi très riche et traite de thèmes très importants comme la différence, la mort, l'art, l'amour…
Toutefois, il y a dans la littérature de jeunesse différents niveaux de lecture, tous les livres n'offrent pas la même multiplicité, elle ne présente donc pas, a priori, de spécificités : elle fait partie de la littérature générale.
Néanmoins, les vieilles représentations perdurent encore au XX ième siècle, même si l'enfant est considéré comme une personne à part entière et non plus comme un adulte en devenir. En effet, la critique majeure que l'on peut relever est le fait que les auteurs de la littérature pour enfants prennent le parti d'édulcorer les livres alors que la psychologie, on pense par exemple à Bruno BETTELHEIM dans *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, 1976, fait remarquer que l'enfant a besoin de savoir que ses angoisses sont monnaie courante et qu'elles

sont présentes chez tout le monde. D'où, l'importance de mettre en scène, avec un rien d'humour, des monstres, des enfants impertinents, menteurs, cruels, fort différents de l'image traditionnelle de l'enfance.
« Ce n'est pas ce qui signifie trop, c'est ce qui ne signifie rien » qui angoisse le jeune enfant. Tout comme il sait distinguer le loup dans un jeu, et qu'il aime quand le loup lui fait peur, il sait aussi faire la différence entre la fiction du jeu littéraire et le monde réel. Il est donc primordial que la littérature le considère et lui permette de s'affirmer en tant que moi à part entière.
L'humour est souvent le moteur de ces livres à double lecture qui permettent d'extérioriser ces angoisses. D'après des enquêtes, les jeunes recherchent des livres qui les font rire.
Néanmoins, tous les livres pour enfant ne sont pas écrits sur le mode humoristique, certains adoptent un style simple et efficace pour parler de sujets importants.

En résumé, on devrait trouver dans la littérature de jeunesse les mêmes variations que dans la littérature générale avec tout de même une légère adaptation (qui ne doit pas utiliser des procédés ni des choses simplistes).
Cependant, il serait déplacé de ne pas parler d'un genre spécifique, jusque là, à la littérature de jeunesse, qui est l'album. Sa caractéristique principale est d'associer texte et image. Pour aller le plus rapidement possible à l'essentiel, nous dirons que la beauté des images ne fait pas leur richesse. En effet, si autrefois les images étaient redondantes et ne servaient qu'à illustrer le texte, aujourd'hui, une bonne image est une image qui propose différents niveaux de lectures. Dans un album, les niveaux d'imagerie peuvent s'entremêler tout comme les niveaux de récit du texte. C'est cette diversité qui participe à la richesse de l'œuvre et que les enfants doivent apprendre très tôt à appréhender.

Ainsi, par ses lectures, l'enfant se construit (on rejoint quand même l'idée du message éducatif) et prend plaisir à parcourir des mondes qui sont à sa portée mais qui lui demandent de s'investir pleinement.

Maintenant, il reste à s'interroger sur la manière dont on va amener l'apprenti lecteur à approcher et à rencontrer cette littérature. Il est donc intéressant de se tourner vers les théories de chercheurs pour étudier les propositions d'activités autour du livre.

3/ Les activités possibles :

L'enseignant doit savoir que chaque texte nécessite un dispositif didactique et pédagogique adapté. De plus, d'après F. CALAME-GIPPET (IUFM de Gravelins) et D.MARGOIN (IUFM d'Arras) :

> *C'est dans l'intéraction verbale que se construisent la compréhension et l'interprétation, à partir de tâches bien précises.*

Il convient donc pour l'enseignant d'imaginer le dispositif, de réguler les échanges et de solliciter la synthèse mais il ne doit pas orienter l'interprétation.

En général, le point de départ est la lecture personnelle, la confrontation avec le nouveau texte mais cette façon de procéder, qui est des plus classiques, n'exclut pas des entrées plus ludiques qui ne sont pas forcément liées à l'acte de lire mais qui vont préparer l'acte. On peut aussi opter pour des parcours de lecture dont voici quelques exemples :

- Le dévoilement progressif du texte : il s'agit de lire une partie, on peut faire imaginer une suite, et lancer une discussion par exemple. Ceci implique que l'enseignant ait trouvé au préalable, bien entendu, les nœuds interprétatifs.
- Faire résonner les parties d'un récit avec l'ensemble : un personnage par rapport au reste, des passages réalistes avec des passages fictifs, des modalités énonciatives différentes…
- La reconstitution de la trame narrative : puzzles et jeu de piste.
- Le lien avec l'expression corporelle , le dessin et le jeu dramatique.

Ces quelques propositions sont assez « traditionnelles », elles se situent entre des activités ludiques, dans lesquelles l'enfant n'a conscience que de jouer, et des activités traditionnelles de travail sur le texte (questionnaire).

C.POSLANIEC dans *Donner le goût de lire*, propose diverses activités qui tendent plus vers le jeu, l'activité ludique. Pour lui, il est essentiel de faire jouer les enfants avec les livres afin qu'ils deviennent aptes à les parcourir spontanément. Le premier effet recherché est « l'enrichissement de leur mode de lecture et d'écriture ». Le second effet recherché est « la production d'un questionnement sur les procédés dont ils (les enfants) prennent alors conscience ». Les élèves jouent aux critiques littéraires. Voici donc quelques propositions d'activités autour du livre :

- Le point commun : c'est un jeu de découverte qui propose aux enfants des piles d'ouvrages qui doivent être classés. Parmi cette pile se trouve un intrus qu'il faut

démasquer. On « travaille » bien entendu sur le genre littéraire dans ce jeu. On espère ainsi donner envie aux enfants de fouiller plus ou moins les livres et de chercher des éléments de discrimination.

?? Le concours lecture : cette activité se rapproche du Défi lecture très pratiqué dans les écoles de la région. Elle consiste à élaborer des questions dont les réponses se trouvent dans les ouvrages. Pour POSLANIEC, ces questions sont élaborées par des médiateurs alors que dans le défi lecture, tel que je l'ai vu pratiqué, ce sont les élèves eux-mêmes qui préparent les questions qu'ils poseront à une autre équipe.
C'est une autre étape dans le processus de familiarisation avec le livre. Dans la première activité, feuilleter le livre suffit pour trouver l'intrus tandis que dans celle-ci, il faut lire pour pouvoir répondre aux questions.

?? Adapter un livre : Cela consiste à le transposer dans un autre genre. Un roman devient une pièce de théâtre, un conte devient BD… C'est une activité qui demande du temps mais que les élèves apprécient beaucoup. Néanmoins, on suppose que les élèves connaissent les spécificités des différents genres ou qu'un travail soit mené en parallèle.

?? Ecrire : Il s'agit de rédiger des passages passés sous silence. POSLANIEC déconseille de faire écrire la suite d'un texte fini, car il considère qu'il faudrait réorganiser le tout sinon se contenter simplement de rajouter des péripéties qui ne servent à rien. Il y a aussi la possibilité de changer de narrateur (cette tâche me paraît un peu difficile mais très intéressante). On peut, par exemple, proposer de reprendre un passage écrit à la troisième personne du singulier en faisant dire « je » au héros.

Ces quelques exemples permettent de prendre conscience de la variété des approches possibles en matière de littérature. Un important projet peut être mis en place aussi, celui d'écrire un livre destiné à un public extérieur à l'école, afin de responsabiliser les élèves et leur donner une motivation supplémentaire. On sait que, placés en position authentique d'écrivain ou d'auteur, les enfants se surpassent et s'investissent réellement.

Certaines règles concernant ces activités ludiques sont toutefois nécessaires. Tout d'abord, les textes proposés doivent être authentiques, il ne faut pas utiliser dans la mesure du possible de photocopies (cette condition est difficile à respecter car on imagine mal comment les écoles pourraient acheter un exemplaire de chaque ouvrage). De plus, il faut préserver la liberté de lire des enfants. L'enseignant ne doit pas imposer la lecture d'un nombre précis de livres mais

proposer des activités ludiques qui donnent envie de lire. Dans ce cas, c'est la règle du jeu qui « contraint » l'enfant et non pas l'autorité de l'enseignant. On évite les propos du type «ça te servira plus tard » ! Enfin, comme le précise POSLANIEC, ces activités demandent à l'enseignant un travail préparatoire approfondi. Elles supposent que le livre ait été exploré et qu'il soit « parfaitement » maîtrisé.

Catherine TAUVERON dans l'ouvrage qu'elle a dirigé, *Lire le littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM,* propose d'autres activités moins basées sur le mode ludique. L'auteur parle tout d'abord de «dispositifs de présentation et de questionnement des textes pour développer des conduites de lecture spécifiques ». Les dispositifs traditionnels, qui consistent à poser des questions plus ou moins fermées sur le texte afin de vérifier la compréhension globale, sont remis en cause car ils n'invitent pas l'enfant à lire, au contraire ils sont perçus comme des travaux d'expression par les enfants et n'ont pas grand chose avoir avec la lecture littéraire. Pour C.TAUVERON, il faut que les dispositifs permettent à l'élève de dialoguer avec le texte, une fois qu'il a conscience du problème à résoudre. Il n'y a pas de dispositifs préétablis, c'est l'étude des particularités du texte qui permet à l'enseignant de mettre en place sa façon de faire appréhender le problème aux élèves. Voici quelques exemples de dispositifs traditionnels de présentation du texte :

- La lecture fragmentée : dans le but de ne pas effrayer les enfants par le volume et afin d'avancer progressivement, l'enseignant fractionne la découverte du texte. On sait que cette manière de procéder ne plaît pas à certains enfants qui lisent facilement et sont « freinés » par la fragmentation.
- La lecture in extenso : normalement elle est à privilégier car elle permet à l'élève d'éprouver du plaisir continu dans la découverte de l'intrigue. Elle évite la lassitude des longues explications intermédiaires. Toutefois il est vrai que l'étayage de l'enseignant est souvent nécessaire et il est donc important de prévoir des moments d'échanges collectifs pour que personne ne perde le fil conducteur.
- La lecture d'avant la lecture : on s'intéresse au paratexte (titre, première de couverture…). C.TAUVERON met toutefois l'enseignant en garde quant à ce genre de pratiques, car tous les ouvrages ne s'y prêtent pas. Analyser en profondeur certaines premières de couverture peut conduire à la découverte de l'intrigue principale. Deux cas se présentent alors : dans le premier cas, les élèves ont envie de valider leurs hypothèses et donc de se plonger dans la lecture. Dans le

deuxième cas, par contre, la découverte prématurée de l'intrigue « gâche » l'effet de surprise et le livre présente moins d'intérêt.

- La lecture stimulus : il s'agit de prélever quelques lignes pour inciter l'imaginaire.
- La lecture relecture : elle vise à lire entre les lignes pour essayer de trouver de nouveaux indices.
- La lecture puzzle : elle permet d'attirer l'attention des élèves sur des indices qu'ils n'ont pas l'habitude de prendre en compte.

Après les dispositifs de présentation viennent les dispositifs de questionnement du texte dont voici quelques exemples généraux :

- La discussion collective : elle est à privilégier mais de la manière la plus naturelle possible. Elle sert à recueillir les réactions spontanées des élèves et à ouvrir le débat interprétatif. Ce dispositif est préconisé par les textes officiels.
- Le rôle du dessin : il permet d'exprimer une interprétation (le dessin ne peut intervenir que dans des situations faciles à représenter).
- Le rôle de « l'écrit de travail » : ces écrits sont à considérer comme une aide à la structuration de la pensée, ils ne sont pas définitifs. On sait aujourd'hui qu'écrire permet à la pensée de se structurer et d'évoluer. Ces écrits vont, en plus, donner l'occasion aux élèves de construire et de nourrir leurs échanges oraux.

Ces dispositifs de présentation et de questionnement permettent donc d'affiner la lecture des élèves, de créer des moments de discussion et par conséquent donnent lieu à la construction d'une culture commune. La mise en réseau des différents ouvrages participe à cette construction et permet aux élèves de structurer leurs découvertes littéraires (personnages, stéréotypes, parodies, auteurs, style…)
Les divers dispositifs n'ont été, évidemment, que survolés et ne sont que des exemples car on sait que l'enseignant a toute la liberté d'adapter ces approches aux différents ouvrages qu'il fait découvrir à ses élèves.

Après avoir fait un bref état des lieux des théories en matière de lecture littéraire, je vais maintenant analyser les dispositifs que j'ai proposés lors de mon stage

III / Analyse réflexive de la pratique :

1/ Le dispositif :

Les deux séquences de littérature ont été menées selon le même dispositif qui est celui du groupe classe. D'après les textes officiels, il est conseillé de travailler aussi sous forme d'ateliers de lecture, ce qui favorise la différenciation. Si je n'ai pas choisi de différencier mes dispositifs c'est en premier lieu pour une question de pratique. En effet, les élèves ont l'habitude de travailler selon ce dispositif et je ne voulais pas, pour une période aussi courte que le stage, bousculer leurs pratiques. Je dois avouer aussi, qu'en tant que débutante, j'ai préféré le dispositif de classe entière car il me permettait de viser directement mes objectifs sans perdre de temps avec des problèmes de gestion de classe. Toutefois, ces dispositifs en ateliers sont indispensables quand on travaille avec ses élèves sur une année scolaire, car ils permettent d'œuvrer avec un nombre restreint d'élèves, ce qui veut dire, être plus à l'écoute de leurs besoins individuels et leur donner l'occasion de s'exprimer davantage. De plus, lors de la mise en commun, il est intéressant que les élèves eux-mêmes fassent découvrir à leurs camarades l'activité qu'ils avaient à mener, c'est une occasion supplémentaire d'apprendre à mettre à distance le travail que l'on vient d'effectuer. Enfin, le fonctionnement en ateliers offre aussi la possibilité aux lecteurs « lents » d'aller au bout de leur lecture.

Pour conclure, j'ajouterai que, tout de même, mener l'activité en classe entière présente un intérêt considérable, notamment pour les séances de littérature, car cela permet une plus grande confrontation des interprétations et donne lieu à des débats plus riches.

2/ Les activités proposées :

Pour *Le Luthier de Venise*, j'ai opté pour une lecture expressive de l'enseignant car je savais que c'était une œuvre très difficile pour des enfants. J'ai donc préféré alléger la tâche de lecture, qui n'est pas mon principal objectif, pour me focaliser sur ce qui m'intéressait vraiment : le message que l'on peut tirer du texte. J'ai aussi pris le parti de ne pas travailler les illustrations. Je les montrais aux élèves mais aucune analyse n'a été faite sauf pour la dernière image qui, comme je l'ai dit dans la première partie, est une aide à la compréhension (les branches de l'arbre repoussent à l'extrémité du violoncelle). Je tiens quand même à préciser que , même si nous n'avons pas fait de travail spécifique sur les illustrations, nous avons pris

le temps de les observer car il est contradictoire d'étudier un album sans regarder ses images à un moment ou à un autre. J'ai, par la suite, choisi d'utiliser l'écrit de travail pour faire terminer le récit aux élèves. Ceci est un moyen de les impliquer dans le texte et de les faire réfléchir sur les différents éléments qui le composent. Pour pouvoir continuer, il faut respecter sa logique interne sinon le lecteur perd le fil conducteur. De plus, je voulais mettre en évidence le fait que la littérature ne se résume pas à une somme d'anecdotes ou de péripéties. Enfin, l'activité principale autour ce cet album a été la discussion collective. Les nouveaux programmes de 2002 mettent l'accent sur ces moments de «débats littéraires » qui donnent l'occasion d'exprimer des idées que certains élèves ne transcrivent pas à l'écrit. De plus, je voulais montrer aux élèves que lire un livre ce n'est pas répondre systématiquement à une fiche de questions. Je tenais particulièrement lors de ces moments d'échanges, à faire en sorte que ceux qui en avaient envie, s'expriment, même pour dire qu'ils ne comprenaient pas ou qu'ils n'appréciaient pas l'œuvre. L'essentiel est que les enfants ne restent pas passifs face au texte et qu'ils argumentent leur point de vue. Enfin, un objectif plus général était aussi visé, celui de construire une culture littéraire commune qui est nécessaire dans le rapport que chacun entretient avec les différentes œuvres qu'il côtoie.

Pour *Le Masque de Brumes*, j'ai choisi d'entrer dans l'univers de l'album par les illustrations. Ce choix m'a permis de bousculer les pratiques habituelles et a beaucoup plu aux élèves. Dans cette activité, ils devaient, à partir des images, inventer une histoire et écrire un récit individuellement (exemples en annexe). Lors de la mise en commun, les élèves se sont retrouvés à la place d'un auteur et ont aussi découvert la richesse de leurs productions. Des remarques intéressantes sur la façon d'écrire ont émergé et ont été transférées à l'écriture du deuxième jet. De plus, la motivation de la découverte du texte a été plus grande et plus intense. J'ai observé les enfants qui lisaient et j'ai remarqué des sourires et parfois l'étonnement sur leurs visages, le contexte leur était familier car ils l'avaient travaillé. Dans une deuxième partie, les élèves devaient répondre à un questionnaire (en annexe) dans lequel figuraient des questions sur le style de l'auteur et la compréhension du texte. En réalité, je visais l'étape « supérieure » à la compréhension qui est celle de l'interprétation. Les questions ne portaient pas toutes sur des éléments directement identifiables dans le texte . Certaines portaient sur l'implicite et demandaient aux enfants de mettre le texte à distance. Il faut être très prudent lorsque l'on utilise le questionnement car il ne doit pas induire de fausses idées concernant la lecture. Il faut construire avec les élèves le sens de ce qu'ils font en classe et le rapport entre lecture scolaire et lecture hors école. Le danger de ce genre d'activité est de

décourager les enfants par une multitude de questions très pointues qui ne servent pas construire le sens du texte mais à relever des éléments qui servent aux apprentissages. Il faut donc expliciter le contrat didactique avec les élèves :

?? Donner les objectifs et parler des stratégies

?? Expliquer que le questionnement sert à isoler la difficulté et à apprendre, avec le temps, à la résoudre.

?? Instaurer un climat de confiance est primordial, il faut encourager les échanges entre élèves, les confrontations, les retours au texte.

Pour conclure, il faut préciser que le projet de lecture littéraire s'inscrit dans la durée, le travail régulier et récurrent doit induire de nouvelles attitudes, l'enfant ne doit plus recevoir passivement le texte, il doit apprendre à le construire.

CONCLUSION

« Savoir lire des textes littéraires, c'est dès l'âge de l'école élémentaire, apprendre le trajet qui mène hors de soi pour revenir, enrichi par l'imaginaire d'un autre, au dialogue intime. » Cette citation d'Aline KARNAUCH, IUFM d'Orléans Tours, extraite du *Repères* n°19, résume bien les motivations de l'apprentissage de la lecture littéraire. L'objectif principal, outre celui de la construction d'une culture commune, est de faire prendre conscience aux enfants que la lecture leur appartient et que c'est à eux de déterminer le sens d'un texte.

Pour atteindre cet objectif très ambitieux, l'enseignant doit faire des séances de littérature, des moments très variés, très riches en découvertes et en échanges. La littérature permet l'évasion et le rêve, il ne faut donc pas perdre cela de vue pour ne pas tomber dans des pratiques déroutantes.

La problématique qui a dirigé ces recherches était la suivante : Comment amener les enfants à dépasser le niveau de l'anecdote pour entrer dans le secret des textes ?
Nous avons remarqué que poser simplement des questions ne suffit pas et qu'il faut donc convoquer d'autres approches, mettre en place d'autres activités et surtout ne pas perdre de vue que le meilleur moyen pour comprendre comment est fait un texte est de produire précisément un texte : lire, écrire, écrire, lire.

La littérature parle de la vie ,ce qui n'est pas une mince affaire pour des enfants, il faut donc que les séances de littérature vivent et donnent envie de lire aux enfants. Toutefois, il n'existe pas de séance type, c'est à l'enseignant de mettre en place, d'après ses lectures de l'œuvre, des dispositifs adaptés qui guideront, progressivement, les élèves sur les chemins cachés des textes.

BIBLIOGRAPHIE

?? J.-C BOURGUIGNON, B.GROMER, R.STOËCKLE, *L'album pour enfant, pourquoi ? Comment ?*, Armand Colin Bourrelier.

?? Rémy STOËCKLE, *Activités à partir de l'album de fiction. De l'école maternelle au collège.*

?? Dominique ALAMICHEL, *Albums, Mode d'emploi. Cycles I, II, III,* CNDP,Argos Démarches.

?? Le Ministère de l'Education Nationale, *Les Nouveaux programmes*, CNDP.

Ouvrages consultés :

?? *Repères* n° 19, Comprendre et interpréter les textes à l'école, INRP, 1999.

?? Catherine TAUVERON, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Hatier Pédagogie , 2002.